

大学の質保証と学習方法の改革

吉 田 美喜夫

立命館総長・立命館大学長

はじめに

質保証が大学の基本課題であることは大学間で共通の認識になっている。しかし、大学の質保証とは何をすることかについて、必ずしも明確な共通理解があるわけではない。この問題について包括的な政策提起をした文書の一つが「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（平成24年8月28日、中央教育審議会答申）である。本答申では、大学教育の「質的転換」を問題にしているが、その主眼が「質保証」にあることは言うまでもない。そして、質保証の中心に据えられるべきは教育の質保証である。

「教育」という言葉には学生を受身の存在と捉える意味合いが含まれる。学生に主体的な学習を促し、学習者として学ぶ姿勢を確立させるためには、「学び」の質保証こそが課題である（なお、大学設置基準では「学修」が用いられているが、本稿では一般的な「学習」を用いることにする）。

以下では、様々な取り組みを必要とする学びの質保証という課題について、上記の答申をはじめとする政策動向を念頭に置きつつ、それを保証する手立てのいくつかに限定して述べることにしたい。

1. 大学の質保証が問われる背景事情

大学の質保証が問われる最大の背景事情は、大学および学生数の量的増大にある。一部のエリートが大学で学ぶ時代であれば、数の限定が質を担保した。しかし、今日では、大学への進学率は50%を超え、同世代

の半数以上が学ぶ教育機関となっている。大学は、今日でも日本の教育制度上、最高学府であり、社会に出る直前の教育機関である。確固とした力量をつけて送り出すことは最高学府としての大学の社会的責務である。

二つ目の背景事情は、雇用環境の変化にある。日本の産業界で長期雇用が有効であった時代においては、それぞれの企業においてOJT（職場内訓練）と配転（配置転換）を積み重ねることで職業能力を身につけさせることができた。しかし、このような自前での人材養成に時間と労力をかける余裕を企業が持ち得なくなり、即戦力を必要とするようになった。専門性の高い職種から始まった派遣労働の拡大がその変化の一表現である。そして、80年代の終わりから90年代の初めに資格取得を目的に大学と専門学校の掛け持ちをする学生が現れたのも、即戦力の要請に対する学生のすばやい反応と見ることができる。もとより各大学も、このような産業界の変化に対応するため、専門力量だけではなく、語学力やインターンシップなど実践力を教育する改革を積み重ねてきた。

三つ目の背景事情は、18歳人口の減少が進む中で、選ばれる大学になる課題が切実さを増している点である。文教政策上も、数値や指標を伴う形で選ばれる大学となるための取り組み状況を明示する動きが見られる。中央教育審議会大学分科会の下に置かれたワーキンググループでは、学習時間やGPA、退学率、ルーブリック、ポートフォリオ、教員一人当たりの学生数（ST比）、実志願者数、進学先・就職先、学生の満足度や成長実感、卒業生評価などを情報公開することが

検討されている。学習成果を可視化し、情報公開を積極的に行うことにより自律的な内部質保証を促す環境を担保することは、個々の大学にとどまらず、高等教育全体の質向上に資する取り組みとなるものであり、各大学においても積極的な対応が求められる。

最後に、グローバル化の進展である。学生が卒業後に活躍する場は国内にとどまらず海外に及んでおり、世界に通用する能力の獲得が求められている。18歳人口の減少という大きな課題に直面する中、留学生は学生確保の観点でとらえても重要な対象の一つとなる。経済発展著しいアジア諸国から留学生を迎え入れるため、多くの大学が取り組みを強めている。必要なことは、留学生や海外大学の教員をひきつけるだけの質を備えることである。

このような背景事情の変化にともない、学力観をめぐっても様々な議論が見られる。そこでは、学校教育法30条2項に示されるような、基礎的な知識・技能、課題解決に必要な思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度が重要な要素であることが認められてきている。また、国際的には、OECDが知識(knowledge)、スキル(skills)、人間性(attitudes and values)を一体的に捉え、2030年の教育のあり方を展望する Education 2030 を示している。

大学教育の公的な質保証システムとしては、設置基準、設置認可審査、認証評価があり、これらのいずれの目的も教育の質の保証にある。しかし、このような外形的・外在的な方法と共に、各大学が質を保証するためにどのような手立てを講じるかが問われている。

2. 学生の学びの実態と初年次教育の重要性

学びの質保証を考える出発点には、学生の学習実態が据えられるべきである。限られた実態の例であるが、かねてより指摘されている問題に、大学における学習時間の少なさという問題がある。一般に、時間は教育や訓練において質を決める決定的かつ基礎的な要素と言える。ベネッセ教育総合研究所「第3回大学生の学習・生活実態調査」(2016年)によれば、1週間当たりの平均の学習・生活時間は、授業等への出席11.7時間(同2012年調査においては13.1時間)、授業の

予復習や課題2.7時間(同2.8時間)、授業以外の自主的学習2.3時間(同2.4時間)となっている。大学設置基準では1日あたり約9時間(週5日換算では45時間)の学習を前提にしていることに照らせば、現状の学習時間は、これを満たしていないことになる。

このような学習実態は、大学に入学して始まったものではない。4年制大学に進学予定の高校3年生についての学校に対する調査で、「基本的な学習習慣が身についていない生徒」が半分以上いると答えた学校は30%である。「高校の教育課程で身につけるべき教科・科目の知識・理解が不足している生徒」が半分以上いると答えた割合も32.3%である。このような生徒が大学に進学してくれば、当然の結果であるが、高等教育にも影響が及ぶ。大学1年生のうち、「高校の教育課程で身につけるべき教科・科目の知識・理解が不足している学生」は32.3%、「基本的な学習習慣が身についていない学生」は31.8%に上る(ベネッセ教育総合研究所「高大接続に関する調査」2013年)。

大学入学者のこのような実態を前提にすると、学習習慣の確立が課題となる。大学での学びへの移行、言い換えれば、適応を支援する必要がある。とくに初年次教育が重要であり、早い段階での躓きを克服して学習習慣をつけることが、その後の学びの質を規定する。学習習慣の確立は、大学卒業後も仕事や社会参画を通じて学び、成長を続ける姿勢へとつながる。教育は初等中等教育以降の各段階の教育課程を通じて行われるものであるが、大学は最後の教育課程として、学生の学習習慣の確立に責任をもつべきである。

3. 学生構成の多様化と学びの実証

学習習慣を身につけるには、学生が学ぶ意欲を持つことが前提となる。様々な手立てが考えられるが、大学での学びに必要なリテラシー教育(文献の検索方法や論文の書き方などの指導)は必要不可欠である。これを認めたくえて、以下の三点が重要であると考え

第一は、学生構成の多様性の確保である。多様な学生構成こそが、相互に刺激し合う環境を生み出すものとなる。日本全国はもとより、世界から学生を受け入

れるべきであり、このような学生確保が難しい場合、たとえば都市の大学と地方の大学との間での国内留学によって学びの広がりを提供するといった対策が考えられる。

さらには、多様性に応じた学びのメニューの提供が必要である。その場合、一定の類型化を図ることも必要であろう。意欲と能力の高い学生のためのプログラムや、反対に専門教育の前提となる基礎的科目の充実も必要である。つまり、学生を一括りの集団で捉えるのではなく、指導や支援の個別性の観点から接することが求められる。この観点は留学生についても同様であり、留学生数の増加にともなう多様化への対策が今後さらに必要となる。

第二は、学びの空間を広く捉えることである。すなわち、学びの空間をキャンパスから地域・世界へと広げる視点を持つことである。地域および世界との関係は後述することとし、まずは、オンキャンパスについて述べる。

オンキャンパスでの学びでは、正課のみならず、ゼミ合宿などの正課外、クラブ活動などの課外も含めた全体を学びの機会として位置づけるべきである。また、その中では施設条件も重要であり、とりわけ互いに交流する場としてのラーニング・コモンズが有効である。留学生を含む学生同士が出会う場であり、いわば学びの交差点とも呼ぶべき場所である。コモンズは元々共有地、里山を意味するものであり、そこでは人々が自由に出入りして果実などを入手できる。交流を通じて情報の交換も行なわれる。ラーニング・コモンズは図書館の中に設けられる例が多いが、それだけではなく、キャンパスに多数設けるべきであろう。

既にPBLなどの課題解決型の授業や双方向授業、反転授業など伝統的な知識教授型の講義形式に代わる形態が普及しつつあるが、これらの授業形態では、準備のための学習が前提になる。自宅（下宿）での学びを学習プロセスの中に予定的に組み入れることが必要になり、ICT（Information and Communication Technology）の活用もさらに図られるべきである。つまり、生活の場も含めた学生生活全体が学びとの関係で再定義されねばならない。学びと生活の統一的対

応が必要であり、この延長上には、国際寮に見られる生活空間の学習上の意義も再評価の対象になる。

第三は、学習成果のアセスメントの充実化、明確化である。先に述べた中教審の下に置かれたワーキンググループにおいても、大学教育の質向上に向けたPDCAサイクルを適切に機能させるためには、学生の学習成果に関する情報を的確に把握・測定し（可視化し）、その情報を大学が取り組むべき目標設定や現状とのギャップの測定、目標到達に向けたカリキュラムや教育手法の見直し等に適切に活用する必要性が指摘されている。学生の学びの実態（学習時間）の確保や大学が展開する教育が、質的側面でどのような成果をもたらしたかについて、その評価を明確化するための取り組みが大学や評価機関には求められるのであり、学生が卒業時にどのような力量向上を為し、何が出来ようになったかについて、大学はより具体的に説明する責任がある。さらにその前提として、定量的に評価可能なアウトカムアセスメントの基準や手法の明示が必須となる。

これらに関わる課題を二点補足したい。一つは、課外活動の重要性についてである。課外活動はコミュニケーション能力、マネジメント能力、思考力・判断力・表現力など、大学で養うべき能力を獲得するうえで有効な場となる。狭い意味合いの学力だけでなく、人格の総合的な能力を育てるうえで重要な学びの場になることは明らかである。課外活動から得られる力量をどのように可視化し、その重要性を評価するかが重要な課題となる。

もう一点は、上記3.の第三として示したことと共通するが、学生の成長支援手法についてである。自己の成長を実感でき、同時に、社会に対しても学びの成果を証明できる具体的な手立てや指導法の開発がさらに求められる。達成感を獲得するうえでは、学習の目標や計画を設定し、その結果を可視化したうえで測定し、その後の学習の改善に生かすという一連の方法が有効となる。学びのプロセス自体のもつ教育的意義を重視し、それを可能にする評価指標の設定が求められる。また、学力や発達特性の面において困難を抱える学生が増加することへの対応方法として、支援の内容

も、学習面と生活面の両方に及ぶ必要がある。そのため人的な体制として、カウンセラーなどの専門家、教員と職員の協働、教員と職員両方の役割を併せ持つようなスタッフの配置などが必要となる。

4. 地域での学びの重要性

「グローバルに活躍する」と言う意味合いは多様であり、グローバルな世界と地域とを対立的・選択的に考える必要はない。また、学生が卒業後に活躍する場所も国内の都市・地方、そして海外など、人生の中で変化することも考えられる。グローバルな視野をもって、地域に貢献する姿勢もまた重要である。

近年、地域と大学との連携に関心が寄せられている。その契機は、教育と研究という大学の役割に加え、教育と研究の成果を通じて社会の発展に寄与するという社会貢献の役割が教育基本法および学校教育法の中に謳われたことであろう。さらには、近年の「地方創生」という政策動向も地域と大学との連携をさらに促進している。

大学と地域との結びつきに関する近年の特徴は、大学教員が自治体のアドバイザーや審議会の委員に就任するなど、大学構成員が個別的に行政と連携をはかるといった従来の形態に加え、学生の学びに関わる形で地域の意味が見出だされている点にある。地域のもつ教育的意義への気付き、発見であるとも言える。教室が学びの基本的な場であることに変わりはないが、「地域が学びのフィールドになる」ということ、言い換えれば、教室だけが学びの場ではないことが認識されてきたのである。この変化は、PBLなどの大学の教育方法の変化とも関係がある。つまり、地域で課題を発見し、その解決のための方法を考えるという授業形式の採用である。

このような背景の下で、地域体験という学びが広がっている。学生が地域社会に触れ、そのことを通じて学ぶ主体的姿勢を確立させたい、問題意識を持たせたいという教育目的がその中に込められている。

地域とは、人々の暮らしが営まれる地理的なひとまとまりの場所を意味するものであり、地域で学ぶことは、社会の中の問題の所在を気付かせる機会となる。

様々な人々の働きや結びつきによって社会が支えられている事実を知ることは、自身を社会との関わりにおいて捉え、社会に貢献する心性を育てるであろう。大学では、物事の真理を理論的に学ぶことになるが、同時に、自己と直接的な利害関係がない問題についても共感できる感性を磨くことが大事である。地域での活動は、そのような感性の体得の場となる。様々な体験を通じて身につけた感覚は、卒業後に社会のあらゆる場で活かされることになろう。

もっとも地域を学びの場とするだけでは連携は長続きしない。大学から地域への貢献も当然ながら行う必要がある。大学と地域とが互いの意図を徹底的にすり合わせることで、責任ある体制の下で、相互の特長を活かした互惠関係を築いていくことが重要である。

5. グローバル化への対応

グローバル化の進展にともない、卒業生の進路が国の内外に及ぶ状況へと変化している。どこにいても、どのような仕事に携わろうと、世界と無縁でいられない時代においては、多様な文化や背景を持つ人々と協力して活動することが重要であり、多文化共生の能力を備えた学生の育成が課題となる。

大学はまさに、こうした課題に対し、知識・知性・教養をもって多文化共生に資する人を育む場である。2010年に日本学術会議が提言した「21世紀の教養と教養教育」では、知識・知性・教養とは、「異質なもの（個人・民族・国家や宗教・文化）の間での相互信頼と協力・協働を促進し、それらの問題や課題の性質・構造を見極め、合理的かつ適切な解決方法を構想し実行していく基盤となるもの」と位置付けている。このような、異文化を結びつける学びの場としての大学の社会的役割は極めて大きい。

大学や教育機関がグローバル化を果していくためには、自らの教育・研究の実態がグローバルな視点で捉えた際に、どこに位置するのかという視点が重要となる。大学の世界ランキングは世界における大学の力量を測る尺度として定着しつつあるが、わが身を振り返る材料として、教育・研究の改革に積極的に活かしていく必要がある。

海外留学プログラムの展開も、学びの意欲向上に大きく影響する。本格的な留学はもとより、短期留学プログラムや海外インターンシップなども、学生の学びの関心と意欲を格段に高めることは広く認められている。期間の長さにかかわらず、できれば4年間に1回は海外体験できるプログラムを教育課程の中に組み込む判断があって良いのではないか。

従来型の留学プログラムは、受け入れ先の大学の教育プログラムに即して学習していく形式が一般的である。しかし、複数の学位取得や共同の学位の取得を目的とする場合には、独自にプログラムを設計する必要がある。留学を通じた学びの質を高めていくうえで、今後ますます教育プログラムを協定先の大学と協力して設計するという方式が採用されることになるだろう。先進的プログラムに挑戦することも学びの質保証になる。その成果を広く全学に波及させ、共有させることで、大学全体の質の向上にも貢献できる。

その際には、海外体験の成果を外国語能力の向上のみに限定するのではなく、非認知能力やアイデンティティなど学生の内面の成長を含めた内容とすることが肝要であろう。あらかじめ獲得すべき留学プログラムの目標を定め、それが得られるような時期や方法を設

計し、学生が自覚できる形でその成果を測定し、次の教育実践の改善につなげていけるようなプログラムのあり方を研究することも重要である。

また、各大学においては、国際的に通用する教育・研究を展開することもさらに求められよう。この観点からも、先に述べた学習時間の課題等、日本の高等教育や学生が抱える課題の解決が急務である。

おわりに

学びの質保証について、課題の背景および関連する主要な論点について述べてきた。時代や社会の変化に対応し、学生や卒業生が新しい時代において存分に活躍できるための各種の取り組みが、個別大学、評価機関そして高等教育全体に求められる。

質保証に関わる課題は、単に学習時間を長くする等といった対応だけでは解決しない。学生生活に困難さをもたらしている事情を把握するとともに、必要に応じた経済的支援を含む学習・生活支援の体制づくりが不可欠である。質保証をはかり、より高い質の学びを学生が為し得るための、関連する諸課題の解決が同時に必要であることを強調しておきたい。